

ハーバード社会科の成立過程

ー フェスティンガーの不協和理論に基づく議論方法の開発 ー

A Study of the Developmental Process of Harvard Social Studies:
Development of Discussion Based on Festinger's Dissonance Theory

小 田 泰 司
(広島大学大学院)

I. はじめに

社会科の目標である市民的資質の育成をめざして、1960年代にオリバー (D. W. Oliver) とシェーバー (J. P. Shaver), ニューマン (F. M. Newmann) らは、生徒が法原理と政治原理からモデル化された「法制的フレームワーク」に基づいて論争問題に対する意思決定を行うハーバード社会科を開発した。それ以来、アメリカでは生徒が法原理と政治原理に基づいて問題状況に対する意思決定を行う特色ある社会科カリキュラムが開発されてきた。これはハーバード社会科が「社会問題科カリキュラム」の先駆的存在としてアメリカで高く評価されたからであろう。

日本におけるハーバード社会科に関する研究でも、社会認識論の観点から溝上氏が、評価の観点から棚橋氏が、思考力・判断力の観点から児玉氏と尾原氏、我妻氏が、歴史教育の観点から溝口氏が研究に取り組み、論争問題学習や市民的資質の育成の観点から高く評価している¹⁾。

ところで、ハーバード社会科の成立時、「新社会科」として開発された社会科カリキュラムは大部分が「社会科学科カリキュラム」であり、論争問題学習を行う「社会問題科カリキュラム」は多くは見られなかった。「社会科学科カリキュラム」が大多数だった1960年代に、ハーバード大学の研究者たちは、なぜ論争問題学習といった特徴をもった「社会問題科カリキュラム」の開発をめざしたのであるのか、そしてどのような過程を経て開発に至ったのであるのか。またオリバーらはどのようにしてハーバード社会科の特徴である「法制的フレームワーク」を生み出したのであるのか。先行研究で、これらの問

いに答えたものはない。これらの問いに答えることは、今日の日本においても数多くの研究がなされて市民的資質の一側面とも考えられている意思決定力を育成するカリキュラムを開発する上での課題を明らかにできると考える。そのため本論文では次のような研究課題を設定した。

1. ハーバード社会科はどのようにして開発されることになったのか。
2. オリバーらは、なぜ意思決定力を市民的資質として設定したのか。
3. 彼らは、なぜ議論を学習方法に選び、「法制的フレームワーク」を生み出したのか。

ハーバード社会科が、どのような研究成果の積み重ねを経て今日もなお評価されるカリキュラムとして結実したのかを、オリバーとシェーバー、ニューマンらが取り組んだ教育研究²⁾の分析を通して明らかにしていきたい。

本論文では、まずⅡにおいて、コンコードプロジェクト研究について、Ⅲにおいて、オリバーが博士論文として取り組んだ研究成果について、Ⅳにおいて、ニューマンが博士論文として取り組んだ研究成果について検討していきたい。最後にⅤにおいて、それまでの考察を踏まえて、ハーバード社会科の成立過程を明らかにしていきたい。

Ⅱ. コンコードプロジェクト研究

(1) プロジェクトにおける市民的資質

オリバーは1957年から1961年までハーバード大学大学院教育学研究科とマサチューセッツ州ボストン近郊にあるコンコード地域の公立中

学校の協力を得て、第7学年と第8学年を対象にした社会科カリキュラムの開発に取り組んだ。彼らに取り組んだコンコードプロジェクトの正式名称はハーバード社会科研究プロジェクト³⁾で、1957年からの2年間で資料や評価方法、教授方略が開発され、1959年からの2年間で開発途上にあったカリキュラムの一部が7学年と8学年の生徒125人に実践された。

オリバーらはプロジェクトを立ち上げるにあたり、次の3点の課題を克服しなければならなかった。第1に「社会科の目的である市民的資質をどのようにして設定するのか」、第2に「論争問題にはどのようなものが適しているのか、それらをどのように構成していけばよいのか」、第3に「論争問題学習における議論はどのような方法で行われるべきなのか」である。彼らはプロジェクトでこれらの課題を克服しつつ、カリキュラムを構造化していった。

まずオリバーらは、第1の課題を克服するために、社会における市民について検討した。彼らの理想は、多元的共存を実現するために「選択の自由」が保証される社会であった。社会で生活する個人は、その存在を認められ、自由に選択し、行動していくことができるが、それぞれが自らの価値や信条に基づいて行動しているために立場を譲れずに対立し合うことがある。価値や信条に支えられた対立は容易に解消することはできないため、オリバーらは生徒が対立の解消をめざして自らの価値や信条と民主主義社会における価値や規範を照らし合わせながら批判的に吟味して、知的に対立状況を見極めて判断することができなければならない⁴⁾と考えた。これらのことから、彼らは社会科で育成する市民的資質を批判的思考力と意思決定力に設定したのである。また彼らは、生徒が文化に精通していなければならない、生徒が西洋社会で形成してきた民主主義の伝統を受け継ぐアメリカ社会に対する考えや立場を明らかにしなければならないと考えており⁵⁾、これらのことも考慮してカリキュラム開発を進めていった。

(2) 論争問題の選択基準

次にオリバーらは第2の課題を検討したが、

この課題を克服するために、第1に論争問題を考える上で中心的な役割を果たす価値を明らかにすること、第2に中心的な役割を果たす価値を支え、生徒が議論するのに必要な価値や原理を明らかにすることをめざしていた。

まず彼らはカリキュラムで中心となる価値を検討した。彼らは論争問題を規範からも経験からも扱えなければならないと考えていた⁶⁾が、規範とは公的政策や公的決定を正当化する政府や集団が用いる社会的価値と政治的価値であり、経験は生徒が属する人種や民族、文化の集団の中で獲得してきたものの見方や個人的嗜好、道徳的原理などの倫理的・道徳的価値であった。彼らはこれらの価値の観点からカリキュラムで中心となる価値を検討したが、最終的に「誰が正しいのか、誰が間違っているのかを決定するのが難しいとき、また問題状況にある共同体や個々の集団が決定を下すとき、私たちはしばしば倫理的、道徳的行為にも行動原理を求めることによって状況を打開しようとする」が、「私たちの社会でもっとも一般的かつ基本的な行動原理は『人間の尊厳』に関わっていく」と述べている⁷⁾。彼らは社会での行動原理から「人間の尊厳」を導き出したのである。だが「人間の尊厳」は論争問題を議論する価値としては曖昧であるため、彼らはさらに検討を重ねて人々に共通する規範、倫理的行為や政治原理から「財産権」「言論の自由」「信教の自由」「結社の自由」「プライバシー」「公共の福祉」「機会の平等」「法の下での平等」「法による支配」「三権分立」などを導き出した⁸⁾。彼らはこれらに対立する場面を選択して構造化することで、生徒が「人間の尊厳」に向き合うことができると考えたのである。

続いてオリバーらは中心的な役割を果たす価値を支え、生徒が議論するのに必要な価値や原理を検討した。彼らは、生徒が民主主義の伝統を受け継ぐアメリカ社会に対する考えや立場を表明しなければならないと考えていたが、生徒が自らの立場を表明するための根拠となる価値や原理には「人間の尊厳」を導き出した価値であり、現代社会の実態に即した新たな権利や価

値を導き出していくための価値でもある社会的価値と政治的価値、倫理的・道徳的価値などのあらゆる価値を想定していた。このため生徒が議論で表明する考えや立場は獲得してきた価値に応じて多様になるので、彼らはどんな価値をもった人の意見でも受け入れられるように「理性的合意(rational consent)」⁹⁾という考え方を取り入れた。「理性的合意」は、すべての人が自らの意見を表明する機会を尊重すること、それによってすべての人が納得した議論過程や活動過程を採ることを意味しており、自由で開かれた議論が行われる民主主義社会において重要な原理であり、生徒が理解する必要があると考えられていたのである。

オリバーらは、すべての人が「人間の尊厳」という社会で共有する理想的な価値に誠実でありながらも対立せざるを得ない状況下で、個人が自らの考えや立場を社会生活において獲得してきた価値や行動原理を駆使して表明すること、表明された価値や行動原理を尊重することをめざしていた。彼らは生徒にこれらについて学習する機会を与えるべく、論争問題の選択を進めたのである。

(3) プロジェクトにおけるカリキュラム開発

オリバーらは、当初は高校の社会科カリキュラムの開発をめざしていたが、協力校が見つからず、やむなく彼らの研究に賛同してくれたマサチューセッツ州ボストン近郊のコンコード地域の中学校で社会科カリキュラムの開発を進めていった。

まず彼らは、一般的な中学校の社会科カリキュラムで7, 8学年の生徒が学ぶアメリカ史の内容領域を検討し、先に明らかにした基準に照らして歴史上の論争問題を選択した。彼らは構想したカリキュラムを表1のように示していた¹⁰⁾が、それらは単元1から単元4までを知識や技能を学習する「基礎単元」と単元5から単元10までを「論争問題単元」で構成されていた。

例えば「基礎単元」である「単元1 批判的思考力」では、状況の明確化や定義について学習する「周辺世界の説明」、要約や一般化を行って論述の真偽を学習する「仮説的記述」、事例

表1 コンコードプロジェクトの単元構成

基礎単元	1. 批判的思考力
	2. アメリカ合衆国の誕生
	3. アメリカの政治構造と原理
	4. 論争事例に用いる分析的・政治的概念の応用
論争問題単元	5. 学校における隔離差別
	6. アメリカインディアン
	7. 公正な競争と企業独占の問題
	8. アメリカの移民政策
	9. アメリカの労働者問題
	10. ニューディール政策

化や証拠の提示を学習する「証明過程」、ジレンマや価値判断、下された決定を学習する「価値判断」、立論過程を学習する「立論」の小単元で構成されており¹¹⁾、批判的思考力を具体的な技能として学習していくことがめざされていた。

オリバーらは、先に検討したように批判的思考力を意思決定力と同様に市民的資質と考えていたが、定義するためにいくつかの心理学研究を検討していた。彼らはイリノイ・クリティカルシンキング・プロジェクトのメンバーの1人だったエニス (R. H. Ennis) による「論述を正確に評価する能力」という定義¹²⁾やブルーム (B. S. Bloom) による「多様な用語を用いる能力」「問題状況を分析する能力」という定義¹³⁾が有効であると考えた。彼らはそれらから批判的思考力を「問題状況を検証する能力」と設定したのである。ただし彼らはそれまでの研究にはどれも課題があると考えていたため、その後の心理学研究の成果に期待していた。

またオリバーらは、批判的思考力を育成するには、生徒が問題状況を十分に分析して深く議論しなければならないと考え、そのためには共通の理解を得た専門用語や概念を学習する必要性があると考えた。そのため単元2から単元4では、アメリカ史と基本的な政治構造を学び、問題状況を考える手立てになる知識と概念の習得がめざされた。単元5からの「論争問題単元」では、生徒がそれまでに学んだ知識や技能を用いて実際に論争問題学習を進めていくのである。

授業で用いる資料には「重要な国内の政治的課題の歴史的・現代的な性質を説明する資料」「アメリカ政府の基本的倫理や合法性、構造、概念を表す資料」「政治的課題を扱うために特

殊な分析的技能を説明する資料」が必要であると考えられた¹⁴⁾。そのためテキストのほかに、「歴史的背景」「概念的背景」「感情的衝突」「論争的事例」などの観点から論争問題を表した資料の開発がめざされていた。オリバーらは、対立が生じた背景をさまざまな観点から分析し、視点を変えながら問題状況を理解していくことで幅広く議論を展開することができると考えたのである。彼らはテキストや資料開発の際に、アイオワ教育テスト(Iowa Test of Educational Development No.1)やカリフォルニア社会関連諸科学テスト(The California Tests in Social and Related Sciences Part1&2)、アメリカにおける市民性の原理に関するテスト(Principals of American Citizenship Test)を生徒に実施して、彼らが開発したカリキュラムと一般的な社会科の教科書とで生徒が習得する知識に大きな差がでないように考慮していた。

オリバーらは研究を進めていき、「学校における隔離差別」と「アメリカの労働者問題」の資料とその構成については明らかにしたが、結果として構想した単元をすべて開発することはできなかった。そのためカリキュラム開発は、継続研究に持ち越されることになったのである。

(4) シェーバーによる研究

カリキュラム開発が進む中で、シェーバーは議論の方法に関する研究を進めていた。彼の役割は第3の課題を克服することであった。彼は研究に参加した教師たちと議論を用いた授業を分析して、表2のように議論の過程を明らかにした¹⁵⁾。シェーバーは、この過程が新しいとは考えていなかったが、特に5段階目での議論の方法に関する研究を進めた。彼は5段階目では、生徒が政治的・倫理的葛藤を明確にして、それらを解決する方向に人間の創造的な問題解決のエネルギーを放出することが望ましく、そのための方法を明らかにしなければならないと考えた。彼は実際に教師が行っていた議論を用いた授業を分析して問答法(recitation)と対話法(socratic)という2種類の議論の方法を導き出した¹⁶⁾。

問答法は教師からの事実や主張の根拠に関する発問に答えながら議論する方法であり、対話

表2 プロジェクトで明らかにされた議論の過程

- | |
|---|
| 1. 資料から問題状況を理解するのに必要な歴史的事実や現代社会の知識を読み取る |
| 2. 読み取った事実や知識を整理する |
| 3. 読み取った事実や知識を用いて問題状況を議論する |
| 4. 補足資料から事実や知識を読み取る |
| 5. 補足資料の事実や知識を用いて問題状況を議論する |

法は生徒が議論の中で自覚する価値や信条に焦点を当てて議論する方法である。教師は曖昧にこれらの方法を使い分けている場合も、混在させて用いている場合もあった。シェーバーはこれらの議論の方法の特徴を明確にし、それぞれを使い分けたり、組み合わせることで生徒の議論の質を高めることができると考えた。彼は問答法と対話法の分析を進めたが、それぞれの議論における葛藤の性質をフェスティンガー(L. Festinger)の心理学研究の成果¹⁷⁾を用いて説明していた。

フェスティンガーは、恐怖や不安を感じた人がそれらを解消するために行動しようとする心理を、また他者との不一致を避けようとする心理を分析していた。フェスティンガーはこの状況を不協和とよび、「それぞれの事実関係を明確にする」説明型と「一定の判断を下す」評価型の次元を、また「個人の内に特定の対象について一貫しない複数の見解が存在する」個人内型と「複数の人の間で特定の対象について一貫しない見解が存在する」個人間型の次元を明らかにしていた。シェーバーは、フェスティンガーの不協和理論で問答法と対話法を検討した結果、問答法での葛藤を説明—個人内型で、対話法での葛藤を評価—個人内型で説明している。

問答法における葛藤は、教師の発問に生徒間で異なる回答が出た場合に生じる葛藤である。これらの葛藤は、生徒が教師の発問に正確に回答するために議論し、問題状況について理解を深めていくことで解消されることが考えられた。教師は問題状況を明らかにするための発問を繰り返すが、それらは「どのような記述がなされているか」「問題を解決するためにどのような仮説が設定できるか」「どのような価値が決定の根拠になりうるのか」「どのような証拠がある

表3 問答法と対話法に基づいた教材構成(ロビンの場合)

課題 偽札事件が起こり、容疑者としてある印刷業者が逮捕された。このとき容疑者と関係があったロビンは事件への関与を疑われる。ロビンは明らかな証拠もなく警察から事務所の家宅搜索を受けそうになっていた。

問答法に基づく発問

A. 説明的発問

1. 警察はどのような事件を捜査しようとしているのか。
2. この事件で印刷業者はどのように関与していたと思われるか。
3. 警察はロビンと事件のかかわりについて、どのようなことを発見しているのか。
4. 手紙以外に、ロビンが偽札を使ったと推測させる要因は何か。
5. 警察はどのような根拠でロビンの事務所を訪れたのか。
6. 警察はロビンを逮捕するときに何をやるのか。
7. 警察がロビンの事務所を家宅搜索する根拠にしたものは何か。
8. ロビンは警察による家宅搜索をどのように考えていたと思われるか。
9. 家宅搜索の終了後、警察はどのように考えていたと思われるか。

B. 価値的発問

1. ロビンは、事務所での家宅搜索にプライバシーに関する権利を行使することはできたのか。
2. 警察にロビンの事務所を調べる合理的な理由はあったのか。
3. 警察が証拠を得るためにロビンの事務所を調べなかったなら、裁判でどのようなことになるのか。
4. 警察が一方的に家や事務所を捜査することを認めたなら、どのようなことが起こるか。

C. 人間の権利と価値的発問の関係に関する発問

1. この事件では、基本的な人権に関して、どのようなことが具体的に表されていると思われるか。
2. これらの権利は、民主的な社会制度において、どのような場面で見られるか。
3. 人権に関わる出来事について、具体的な事例を挙げなさい。
4. 社会的な葛藤状況を分析して意思決定するとき、人権が重要であると考えるのはどのような理由からか。

D. 原理間の非一貫性の提示

1. この事例で具体的に表されている原理はどのようなものか。
2. それらの原理がなぜ対立するのか、またどのように対立しているのか。

E. 同じ原理を伴う別の状況を事例にした発問

1. 2つの原理が対立する状況や複雑に関係し合った状況を想起できるか。
2. 生徒が何も想起できなければ、教師がアナロジーを与える。
3. これらの状況において、個人が価値や約束事に重きをおいた決定を下せるのか。(個人が賢明な決定ができるか)

対話法に基づく発問

ジレンマ: 非合法的な捜査からの自由(プライバシー) 対 犯罪者に対する法と罰(平和と秩序)

生徒への課題: 警察は犯罪の証拠を得るために、容疑者の家屋に立ち入り、捜査すべきなのか。

説明的導入

1. ロビンはなぜ警察に収監されることになるのか。警察はどのような事件として扱っていたのか。容疑者の存在はロビンの収監にどのように関わってくるのか。警察はロビンを追及する証拠を見つけていたのか。
2. 警察がロビンを逮捕したとき、彼はどのような根拠で抗議するのか。警察はどのような令状をもっていたのか。
3. 選択問題 a. あなたはロビンの抗議の根拠をどのように考えるのか。
b. あなたは警官が部屋を捜査する理由をどのように考えるのか。
4. 警官はどうすべきだったのか。

A. プライバシーを支持する生徒への発問

1. 対立する原理 (例)個人のプライバシーは、合法的になれば侵してもよいのか。
2. 警官が巡回中にある家から叫び声が聞こえた。「誰か助けて。」突然のことで捜査令状をもっていない警官が「ごめんなさい。私は他人のプライバシーを侵害できないから」と言って通り過ぎてしまってもよいものなのか。
3. あなたが友達とキャンプ部をつくり、一緒にキャンプ用品を買い揃えたとする。あなたは友人で、あまり評判がよいくないダンも部に参加させることにした。ある日、部の備品が盗まれたとき、あなたはダンが部の備品のようなものに自分の部屋を持って帰るのを目撃したが、誰にも言わなかった。その後あなたがダンの家を訪ねたとき、彼の部屋のクローゼットになくなった部の備品らしきものがあるのを見てしまった。あなたはそれを調べて確かめるか、また盗んだものであると確認できたときには問い詰めて返させるのか。

B. 平和と秩序を支持する生徒への発問

1. 対立する原理 (例)個人の権利は重要ではないのか。平和ならば独裁者のもとでも生活できるのか。警官が勝手に部屋に入ってくる社会で生活したいか。
2. 警察は容疑者が手紙で連絡を取っているのを知り、証拠として手紙を開封しようとした。これは合法なのか。
3. 近所の人たちはあなたの父親が所得税をごまかしていると思っていた。彼らにはあなたたちのよい生活ぶりの理由が理解できなかったし、あなたの父親が税金をごまかす方法について話しているのを聞いていたからだ。彼らはあなたの父親が税をごまかしたのであれば適切に処理してもらいたいと思っていた。ある日、彼らはあなたが出かけるところを知り、勝手に家に入って所得などを調べようとした。公平に税負担させようとする近所の人たちの行為をどのように考えるのか。
4. 近所にあなたのことをよく思っていない人がいたとする。彼はあなたが自分の家の芝生に入ってくるのを不快に感じ、あなたのボールが庭に入ってくるとなりつけていた。ある日、彼は庭の手入れに使っていた熊手が見当たらなかったときにすぐにあなたがいたはずだと思った。彼はあなたの家の人が外出すると、勝手に家に入り込んで熊手を盗んだ。彼はあなたが熊手を持っていると思ったからなので、これは正しい行為と言えるのか。

J. P. Shaver, A study of teaching style : the investigation through systematic observation of the ability of experimental teachers to conform to two models of teaching, pp.281-284, pp.298-301.(筆者作成)

のか」などで、評価・判断に関するものは避けられた。生徒は他者と認識が異なる時に生じる不一致を解消するために積極的に議論して意思決定するのである。このようにして生徒が下す決定は、他者や集団、社会を意識したものであることが期待されていた。

対話法における葛藤は、生徒が論争問題に対する自らの価値や信念を表明するときに、教師が生徒の潜在化している認識や価値の非一貫性に焦点をあてることで生じるものである。例えば、生徒が「法の下での平等」を主張しながらもスラムに住む子どもたちと同じ学校に行きたくないという心情をもつことがあれば、そこでの非一貫性が議論の対象になる。議論に参加する生徒には、個人内に生じた葛藤を解消するために積極的に議論し、自らの認識や価値を修正したり、発展させて意思決定することが期待されていた。

シェーバーはこれらの議論の方法を特徴に応じて使い分けたり、組み合わせることで、生徒が主体的かつ知的に議論できるようになると考えたのである。

(5) コンコードプロジェクト研究における特質

オリバーらは社会科カリキュラムを開発するために3点の課題の克服をめざしていた。

彼らは、第1の課題を検討して、市民的資質を批判的思考力と意思決定力と設定した。これは、すべての個人が「選択の自由」を保障された社会において他者との対立状況を考える場合に自らの価値や信条と民主主義社会における価値や規範とを照らし合わせて、批判的に吟味し、知的に判断する必要があると考えたからであった。彼らは、批判的思考力に関してエニスやブルームらの心理学研究の成果を参照して、「問題状況を検証する能力」として定義したのである。

次に彼らは、第2の課題を検討して、社会における行動原理からアメリカ社会で共有された価値であり、生徒が向き合うべき価値である「人間の尊厳」をカリキュラムにおける中心的な価値として明らかにした。そして共通する規範、倫理的行為や政治原理から自由や平等に関

する権利などの価値を導き出して、それらが対立する状況を選び、生徒が規範からも経験からも学習を行って「人間の尊厳」に向き合えるようにカリキュラムを構造化することにした。彼らは研究を重ねて単元構成を明らかにして、資料を開発していったが、結果としてすべてを開発するには至らず、引き続き研究を行うことになった。

第3の課題に取り組んだのはシェーバーであった。彼は教師らの協力を得て、議論の方法である問答法と対話法における葛藤をフェスティンガーの不協和理論で解釈し、それぞれの特徴を明らかにした。そして彼は問答法と対話法とを使い分けることで、また両者を組み合わせることで、生徒が主体的かつ知的に議論できるようになると考えた。これらの議論では、生徒が積極的に葛藤を解消しようとする心理を学習動機にしており、生徒の心理に沿った学習の構造化がめざされていたと考える。

このようにプロジェクトでは、心理学研究の成果を取り入れて生徒の心理に沿った学習の構造化がめざされていたが、これはそれまでに行われていたオリバーの研究の影響であった。彼はプロジェクトに取り組む以前に、学習における議論の有効性を明らかにする研究を行い、その成果を博士論文にまとめている。彼の研究成果がプロジェクトに与えた示唆と課題について検討していく。

Ⅲ. オリバーの議論に関する研究

(1) 研究目的と論争問題の選択

1950年代には心理学の分野で集団行動や議論に関する研究が行われるようになった。オリバーがこれらの研究を検討すると、集団行動や議論が学習効果を高めることを実証せずに研究が行われてきたことが明らかになった。彼は議論が学習効果を高めるとの仮説を立てて、それを実証するための研究を社会科で行うことにした。

まずオリバーは、生徒が議論するのに適した論争問題を選択するために社会科教育での先行研究を検討して、3点の基準を設定した。それらは、第1に特殊な出来事に関する問題、第2

に生徒が設定された役割を果たすように構造化された問題、第3に議論に参加する生徒に緊張状態を喚起する問題であった¹⁸⁾。さらに彼はこれらの基準だけでなく、生徒が受け入れやすい問題を設定するために心理学研究の成果も検討した。

オリバーは、心理学者のロジャースが行った、学習における生徒の状況理解に関する研究¹⁹⁾を検討した。ロジャースは学習において自己認識を促す「自己の構造化」と経験を記号化する過程において認識を発展させる「自己の向上」に基づいて人の成長を理解するとき、個人は「自己の構造化」や「自己の向上」の過程で形成した概念と一貫していない問題状況や概念を避けようとするを明らかにした。そのためロジャースは、生徒が問題状況を避けないように、彼らが経験したことがないものを設定して、客観的に議論や意思決定を行えるようにする必要があると考えたのである。

オリバーは自ら明らかにした基準とロジャースの主張に沿って、生徒が安易に判断を下せない、経験したことがない問題状況を選んで構造化することにした。

これらのことを踏まえて、オリバーは、マリア・ヤン(Maria Yan)の *Umbrella Garden*²⁰⁾を再構成して、中国で共産党政権が成立した前後の社会の変化に翻弄された女性(Jeanne Siang)の問題状況を題材にした。内容は、太平洋戦争の終結後に成立した共産党政権が主義に基づいた政策を実行する中で、彼女の日常生活の変化や仲間の亡命、自身の将来への不安に葛藤するというものである。生徒はこの内容を読み、太平洋戦争後の中国という国がおかれた状況と彼女の不安について議論していくのである。

(2) 研究手順

オリバーは生徒を49人(7人7組)の統制群と49人(7人7組)の筆記群、98人(7人14組)の議論群に分けた。統制群の生徒には、資料は与えられず時間的経過だけが課され、プリテストとポストテストが実施された。筆記群の生徒は60分間で資料を読んで与えられた問いに対する個人的な見解を記述し、ポストテストを受けた。

議論群の生徒は60分間で資料を読んで議論して集団として与えられた問いに対する意思決定を行い、ポストテストを受けた。

筆記群と議論群の生徒に与えられた問いは、第1に「彼女にとって最も深刻な事は何か」、第2に「彼女が問題状況を解消するためにとる最善の方法とはどのようなものか」である²¹⁾。生徒は教師から指示を受けずに、これらの問いについて筆記、または議論することが期待されていた。

オリバーはこれらの成果を分析した結果、議論が学習効果を高めることが明らかにできたと述べている。

(3) オリバーの研究における特質と課題

以上、オリバーが博士論文で明らかにした研究成果を検討した。彼は議論が学習効果を高めるという仮説を実証するために、議論を用いた学習に関する研究が進んでいた社会科で研究を行った。彼は論争問題を選択する際に、社会科教育研究の成果だけでなく、心理学研究の成果も取り入れて生徒の心理に配慮していた。彼はこの他にも、生徒が議論で行った発言を分析するのにもそれらを利用しており、コンコードプロジェクトで心理学研究の成果を取り入れたカリキュラム開発が進められたのは、オリバーの影響であると考えられる。

オリバーの研究では、選択した論争問題の構造化に関する課題と論争問題を議論する方法に関する課題があった。

オリバーは、ある女性の体験記を再構成して生徒に提示していたが、それは共産党政権における不遇な一個人の状況を考えさせるだけの内容であり、論争問題といえるものではなかった。また生徒が共産主義社会について正確に理解するための資料なども配布されておらず、彼らに偏った見解を抱かせる可能性すらあった。そのため論争問題の構造化が、続くコンコードプロジェクトでの課題になったのである。

またオリバーは実験者による指示がデータを左右するかもしれないと考え、議論では生徒に一切指示をしなかったが、全く指示を受けない議論の結論が学習の成果であるといえるのかと

疑問を感じた。そのため彼は学習方法としての議論について検討する必要性を感じ、コンコードプロジェクトではシェーバーが研究に取り組んだのである。

以上のように、コンコードプロジェクトは、オリバーの研究から示唆と課題を得て、それらを克服しつつ行われていたのである。

オリバーらは、1963年から高校生を対象にした社会科カリキュラムの開発を進め、それまでの成果を結実させるべく研究を行った。オリバーらはアメリカ社会で広がる個人主義が自分たちの研究に与える影響を考慮して、どのような価値が高校生の意思決定の根拠になっているのかを明らかにする必要性を感じた。そのためオリバーはニューマンにその研究を任せたとのである。続いてニューマンが博士論文で明らかにした研究成果を検討していく。

IV. ニューマンによる研究

(1) 研究方法と内容

コンコードプロジェクト終了後、オリバーらは1963年から1968年までハーバード大学とアメリカ教育局(United States office of Education)の協力を得て、マサチューセッツ州ニュートンの公立高校を実践校として、カリキュラム開発研究を進めた²²⁾。対象は中学校社会科から高校社会科に変更され、より多くの研究者が参加することになった。オリバーらはそれまでの成果を踏まえたカリキュラム開発を進め、課題の1つであった論争問題の構造化に取り組んだ。彼らはその研究成果をハーバード社会科として明らかにしたのである。

研究におけるニューマンの役割は、高校生が意思決定の根拠とする価値を明らかにすることであった。彼はボストンのメトロポリタン地域の公立高校の12学年の生徒72人にアンケートと面接を行った²³⁾。彼は、生徒にアメリカ社会での問題状況への対策を決定するのに適した機関を選択させ、彼らが選んだ機関とその根拠を分析した²⁴⁾。彼の取り上げた問題は「核問題」「信教の自由」「公的な場での人種隔離差別」「検閲制度」「外国への支援」「共産主義者への

対応」「戦争での宣戦布告」である。これらの課題に対する生徒へのインタビューは25分程度で行われ、以下のような手順で進められた²⁵⁾。

1. 課題を読む
2. 政策の決定者(機関)を選び、その根拠を明確にする
3. 問題状況を整理し、選んだ根拠を表明する
4. 選んだ決定者(機関)以外のものを考えてみる
5. 問題状況に関わる規範や原理との関係を検討する

まず生徒は課題を読み、自分が選んだ決定機関と選んだ理由を実験者に説明する。実験者は生徒に回答への疑問を問いかけたり、他の選択肢を選ばなかった理由を尋ねるのである。

ニューマンがインタビューを分析した結果、生徒が明らかにした価値は10項目に分類された²⁶⁾。これらのうち、生徒は「有能さ」「合法性」「効率」「自主性」を特に重視している一方で、「伝統」「宗教」「相互作用」を軽視していることが明らかになった。また彼がこれらの価値の関係を検討した結果、「有能さ」と「集団の意思」、「合法性」と「自主性」、「効率」と「伝統」がそれぞれ関係し合っていることが明らかになった。

例えば、「有能さ」を重視した生徒は、専門的知識や経験の欠如という点で大衆には決定を下す資格がないと考える一方で、「集団の意思」を重視した生徒は民主主義社会における決定に影響するのは専門的知識や経験ではなく大衆の意思であり、それらを的確に反映させることが大衆から選ばれた代表者の責務であると考えていた。ニューマンはこれらの価値と相互の関係を考慮してカリキュラム開発を進める必要があること、価値間の関係を考慮して生徒の議論を指導する必要があることを明らかにしたのである。

(2) ニューマンの研究における特質と示唆

ニューマンは、生徒に論争問題に関する政策を決定するのに適した決定者(機関)を選ばせて、選択した機関とその理由を分析した。結果、彼は生徒が「有能さ」「合法性」「効率」「自主性」

を特に重視している一方で、「伝統」「宗教」「相互作用」を軽視していることとこれらの価値が関係し合っていることを明らかにしたのである。

ニューマンは生徒の発言を分析してアメリカ社会の現状と合わせて検討する中で、「人と人とのつながりや『共に』という結合意識の崩壊、他者への無関心、活動の個人化、産業化や都市化、専門化の中での人間の存在感の減少」が社会で見られるようになり、人種や民族、文化などさまざまなつながりで形成され、人が多様な倫理的・道徳的価値を形成する場であったコミュニティが個人主義の進む中で崩壊しつつあることを明らかにした。これは「社会において人々が『人間の尊厳』を尊重するのに必要な状況がかなりの速度で失われている」ことを意味していた。

オリバーらは、コンコードプロジェクトでは、生徒が社会的価値と政治的価値、倫理的・道徳的価値などあらゆる価値を用いて議論する学習を構想していた。だが彼らは、コミュニティの崩壊によって、生徒が倫理的・道徳的価値を習得しているかどうかを確信できないこと、生徒が「人間の尊厳」を日常生活で理解する場面が減少しつつあることを深刻に受け止め、それらのことを踏まえたカリキュラムを開発する必要性を感じた。そのため彼らは、生徒が社会的価値と政治的価値などを検討し、特に法原理と政治原理をモデル化した「法制的フレームワーク」を生み出したのである。

ハーバード社会科の開発後に、ニューマンはアメリカ社会に広がる個人主義を憂慮して、個人が人種や民族、文化に基づくコミュニティを尊重し、そこでの価値観を保全、または発展させることをめざして「参加型学習論」の研究²⁷⁾に取り組んでいったのである。

V. おわりに

以上、オリバーとシェーバー、ニューマンらの教育研究の分析を通して、ハーバード社会科の成立過程について検討してきた。

1950年代半ばに、オリバーは議論が学習効果を高めることを実証するために、生徒が問題状況について議論し、意思決定する学習を行わせ

て、彼らの学習成果を測定した。この研究で議論が学習効果を高めることを実証できたと考えた彼は、1957年からハーバード大学大学院生とコンコード地域の学校の協力を得て、コンコードプロジェクトとよばれた中学校の社会科カリキュラムの開発研究に取り組んだ。研究に参加していたシェーバーは学習方法としての議論を明らかにするときに心理学研究の成果を積極的に活用して、生徒の心理に沿った学習の構造化に取り組んでいた。オリバーらは単元構成を明らかにするなど研究を重ねたが、プロジェクトでは資料開発にとどまり、カリキュラムすべての開発には至らなかった。彼らは1963年から高校の社会科カリキュラムの開発研究に取り組んだが、論争問題の構造化を行ったことがハーバード社会科の成立につながったのである。

一連の研究活動の中で市民的資質に関する検討が行われたのは、コンコードプロジェクトのときであった。オリバーは学習での議論の有効性を実証することを研究目的にしていたため、市民的資質を検討していなかった。プロジェクトで、彼らは「多元的共存」という理想の社会像を描きだし、「選択の自由」を認めあう市民の行為から、対立の解消をめざして自らの価値や信条を民主主義社会における価値や規範と照らし合わせて批判的に吟味し、知的に状況を見極めて判断する能力を市民的資質と考えたのである。彼らはそれらの能力を批判的思考力と意思決定力と設定したが、特に批判的思考力の定義には当時の心理学研究の成果が参照されていた。

こうした研究の中で、オリバーは早くから個人主義が進むアメリカ社会を踏まえたカリキュラムの構造化を意識し、生徒が法原理や政治原理を用いて論争問題を学習する必要性を感じていた。ニューマンが高校生による意思決定の根拠となる価値に関する研究を行い、個人主義に影響された生徒の価値観やコミュニティの崩壊といったことを明らかにしたことで「法制的フレームワーク」が生み出されたと考える。

これまでハーバード社会科は法原理や政治原理からモデル化された「法制的フレームワーク」

に基づいた学習によって思考力や判断力の育成をめざすカリキュラムとして、教材の論理の観点から検討されてきた。だが本研究からは、オリバーらが積極的に心理学研究の成果をとり入れて研究を進め、生徒の心理にも配慮したカリキュラム開発を行っていたことが明らかになった。特に、シェーバーが特徴づけた議論の問答法と対話法は、生徒の葛藤を学習動機に結びつけており、生徒の心理に沿った学習方法として評価できる。

以上のように、オリバーらが教材の論理だけでなく、生徒の心理に沿った学習の重要性を理解し、研究を重ねたことが、ハーバード社会科の成立につながったのである。

(注)

- 1) ハーバード社会科に関する研究成果には次のようなものがある。溝上泰「オリバーの社会認識論」『社会認識教育の理論と実践』葵書房、1971、児玉修「社会的判断力育成の教材構成-D. W. オリバーの公的問題について-」日本社会科教育研究会『社会科研究』25, 1976、我妻みち子「社会科における意思決定能力育成に関する一考察-ハーバード社会科プロジェクトを手がかりとして-」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』7, 1992、棚橋健治「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価論-問題場面テストによる社会科学学習評価への示唆-」日本社会科教育学会『社会科教育研究』69, 1993、溝口和宏「歴史教育における開かれた態度形成-D. W. オリバーの[公的論争問題シリーズ]の場合-」全国社会科教育学会『社会科研究』42, 1994、尾原康光「リベラルな民主主義社会を担う思考者・判断者の育成(1)-D. W. オリバーの場合-」全国社会科教育学会『社会科研究』43, 1995、井上奈穂「目標達成度を明確にした態度評価法-ハーバード社会科の社会的論争問題分析テスト SIAT を題材に-」全国社会科教育学会『社会科研究』57, 2002。
- 2) ハーバード社会科の成立までの研究軌跡は次のようになる。

オリバーは、1948年にアムハースト大学(Amherst College)を卒業後、1950年にハーバード大学大学院に入学し、教授学修士を授与された。彼は1951

年よりコネチカット州カンタベリーの中学校に7学年と8学年の教員として赴任した。1953年からはハーバード大学教育学部の学生助手として指導に取り組みながら、博士論文の作成を行い、1956年にハーバード大学で教育学の博士号を取得している。その間、1955年から教育学部の教員として採用されている。そして1957年から1961年までオリバーはマサチューセッツ州コンコードの中学校で社会科カリキュラムの開発研究(コンコードプロジェクト)に取り組んだのである。

プロジェクトに参加していたシェーバーは、1951年にワシントン州立大学に入学し、1953年からはワシントン大学に編入して、1955年に卒業した。彼は1956年にハーバード大学大学院に入学し、1957年に教授学修士を授与された後、プロジェクトに中学校の教員として参加すると同時に、ハーバード大学教育学部の研究助手に就任した。そして彼は1959年から教育学部の学生助手として指導に取り組みながら博士論文を作成し、1962年にハーバード大学で教育学の博士号を取得している。

コンコードプロジェクト終了後、オリバーらは1963年から1968年までハーバード大学とアメリカ教育局の協力を得て、マサチューセッツ州ニュートンの公立高校を実践校として研究に取り組んだ。研究対象が中学校社会科から高校社会科に変更されたが、それまでの成果を踏まえたカリキュラム開発が進められていた。ハーバード大学大学院の院生だったニューマンも研究に参加し、個人主義が進むアメリカにおける高校生への価値観に関する調査研究を行い、1964年にハーバード大学で教育学の博士号を取得した。オリバーらによる一連の研究結果がハーバード社会科として明らかにされたのである。

- 3) D. W. Oliver and J. P. Shaver, with the assistance of H. Berlak, and Ernest Seash, *The analysis of public controversy; A study in citizenship Education*, The research reported herein was performed pursuant to a contract with the United States Office of Education, Department of Health Education and Welfare, Harvard Graduate School of Education, Harvard University, 1962, p.8:1.
- 4) J. P. Shaver, *A study of teaching style: the*

- investigation through systematic observation of the ability of experimental teachers to conform to two models of teaching, Harvard Graduate School of Education, 1961, p.1.
- 5) D. W. Oliver and J. P. Shaver, with the assistance of H. Berlak, and Ernest Seash, *The analysis of public controversy; A study in citizenship Education*, pp.1:9-1:10.
- 6) D. W. Oliver, *Teaching high school students a critical approach to contemporary national issues*, Application to the Commissioner of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, for funds to support research under the provisions of Public Law 531, 83rd Congress, Cambridge, Mass, 1958, p.1.
- 7) D. W. Oliver and J. P. Shaver, with the assistance of H. Berlak, and Ernest Seash, *The analysis of public controversy; A study in citizenship Education*, pp.3:3-3:4.
- 8) *ibid.*, pp.1:17-1:18.
- 9) *ibid.*, pp.3:4-3:5.
- 10) *ibid.*, pp.11:19-11:28.
- 11) *ibid.*, pp.11:19-11:20.
- 12) Robert H. Ennis, "A concept of critical thinking", *Harvard Educational Review*, No.32, Win., 1962, p.83.
- 13) Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of educational objectives*, New York; Longmans Green, 1956, p.30.
- 14) D. W. Oliver and J. P. Shaver, with the assistance of H. Berlak, and Ernest Seash, *The analysis of public controversy; A study in citizenship Education*, 1962, p.8:4.
- 15) D. W. Oliver, *Teaching high school students a critical approach to contemporary national issues*, p.2.
- 16) J. P. Shaver, *A study of teaching style: the investigation through systematic observation of the ability of experimental teachers to conform to two models of teaching*, pp.32-42.
- 17) Leon Festinger, *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, Illinois; Row, Peterson & Co., 1957.
- 18) D. W. Oliver, *The discussion process in the study of a societal problem*, Harvard Graduate School of Education, p.5.
- 19) Carl R. Rogers, *Client-centered therapy*, Boston, Houghton Mifflin, 1951. Carl R. Rogers, "The nondirective method as a technique for social research", *The American journal of sociology*, Jan, 1945, pp.279-283.
- 20) Maria Yan, *The Umbrella Garden*, New York: The MacMillan Co., 1954.
- 21) D. W. Oliver, *The discussion process in the study of a societal problem*, p.220.
- 22) Fred M. Newmann, with the assistance of Donald W. Oliver, *Clarifying public controversy; an approach to teaching social studies*, Boston, Little, Brown, 1970, p.1.
- 23) F. M. Newmann, "Adolescent's Acceptance of Authority : A Methodological Study", *Harvard Educational Review*, Vol.35, No.3, 1965, p.309.
- 24) *ibid.*, p.309. ニューマンが生徒に提示した問いは次のようなものであった。
- 課題 現在のアメリカは核兵器を使用すべきかどうかといった問題に直面している。アメリカではどれぐらいの核実験を行うのかを、誰(どの機関)が決定すべきなのか。次のものから選びなさい。(議会・大統領・原子力エネルギー委員会・国連・アメリカ市民・その他)
- 25) *ibid.*, p.310.
- 26) *ibid.*, pp.310-313. 明らかにされた価値の10項目に「有能さ」「合法性」「公平さ」「集団の意思」「効率」「伝統」「宗教」「自主性」「好まれる政策」「相互作用」が挙げられていた。
- 27) F. M. Newmann., *Education for citizen action: challenge for secondary curriculum*, Berkeley, Calif. McCutchan Pub. Corp., 1975.